

Fertsch-Röver-Berger, Cordelia

Familiendynamik und Lernstörungen

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 34 (1985) 3, S. 90-95



Quellenangabe/ Reference:

Fertsch-Röver-Berger, Cordelia: Familiendynamik und Lernstörungen - In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 34 (1985) 3, S. 90-95 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-8704 - DOI: 10.25656/01:870

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-8704>

<https://doi.org/10.25656/01:870>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Vandenhoeck & Ruprecht

V&R

<http://www.v-r.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie

Ergebnisse aus Psychoanalyse, Psychologie und Familientherapie

Herausgegeben von R. Adam, Göttingen · A. Dührssen, Berlin · E. Jorswieck, Berlin
M. Müller-Küppers, Heidelberg · F. Specht, Göttingen

34. Jahrgang / 1985

VERLAG FÜR MEDIZINISCHE PSYCHOLOGIE IM VERLAG
VANDENHOECK & RUPRECHT IN GÖTTINGEN UND ZÜRICH

Tagesklinik – eine Erweiterung der Möglichkeiten zur Behandlung seelisch gestörter Kinder und Jugendlicher in Kliniken. In: *Kinder- und Jugendpsychiatrie in Klinik und Praxis* 87–90, Kongreßbericht 1980. – [11] *La Viétes, R. et al.*: Day treatment center and school: seven years' experience. In: *Am. J. Orthopsychiat.* 35, 160–169, 1965. – [12] *Marshall, K., Stewart, M. F.*: Day treatment as a complementary adjunct to residential treatment. In: *Child Welfare* 48, 40–44, 1969. – [13] *Martini, J.*: Ambulante und teilstationäre Versorgung psychisch kranker Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. *Z. Kinder- Jugendpsych.* 11, 3–12, 1983. – [14] *Minuchin, S. et al.*: Psychosomatische Krankheiten in der Familie. Klett-Cotta, Stuttgart, 1981. – [15] *Poustka, F.*: Graduelle Entlassung als teilstationäre Behandlung. In: *Psych. Prax.* 5, 155–159, 1982. – [16] *Remscheid, H., Schmidt, M.*: Multiaxiales Klassifikationsschema für psychiatrische Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter nach

Rutter, Shaffer und Sturge. Huber, Bern, 1977. – [17] *Ross, A. L., Schreiber, L. J.*: Bellefaire's day treatment program: an interdisciplinary approach to the emotionally disturbed child. In: *Child Welfare* 54, 183–194, 1975. – [18] *Specht, F.*: Strukturen kinder- und jugendpsychiatrischer Versorgung – Vorstellungen der Psychiatrie-Enquête und ihre notwendig gewordenen Modifikationen. In: *Die jetzige Situation und künftige Entwicklung der kinder- und jugendpsychiatrischen Versorgung* 13–16, Landschaftsverband Rheinland, Köln, 1981. – [19] *Tornow, H.*: Familientherapie in stationären und teilstationären Behandlungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche. In: *Schneider, K.*: Familientherapie in der Sicht psychotherapeutischer Schulen 402–407, Junfermann-Verlag, Paderborn, 1983.

Anschr. d. Verf.: Dr. med. Günter Paul, Tagesklinik und Ambulanz für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Herkulesstr. 111, 3500 Kassel.

Familiendynamik und Lernstörungen

Von Cordelia Fertsch-Röver-Berger

Zusammenfassung

Auf dem Hintergrund der Theorie der psychoanalytischen Familientherapie werden bestimmte Familien-Interaktionen und zentrale unbewußte Konflikte, die in Familien mit lerngestörten Kindern häufig anzutreffen sind, vorgestellt; so der Mechanismus der Projektion des Versagens auf einen Symptomträger, die symbiotische Mutter-Kind-Beziehung, die lernhemmende Wirkung eines Familiengeheimnisses, das Schulversagen als Aggressionsäußerung, die narzißtischen Anteile einer Lernstörung und die Rolle von verbotenen sexuellen Phantasien. Jeweils ein Fallbeispiel illustriert die Dynamik und den Ansatz zur Veränderung.

1. Einleitung

Leistungsstörungen oder Leistungsversagen lassen sich bestimmt nicht auf eine spezifische Familienstruktur oder eine typische Familien-Interaktion zurückführen. Man wird Familien, die ein lerngestörtes Mitglied vorweisen, nicht so eindeutig von anderen abgrenzen können, wie dies eher bei Familien mit psychosomatischen (*Wirsching, Stierlin*, 1982) oder schizophrenen Symptomen (*Lidz*, 1976; *Wynne*, 1982; *Stierlin*, 1982) möglich ist. Betrachtet man die Störung unter psychosozialen Gesichtspunkten, so sind auch außerfamiliale Interaktionspartner beteiligt. Leistungsstörungen werden vorrangig in der Schule bemerkbar und häufig zuerst vom Lehrer festgestellt. So sind nicht in jedem Fall allein die gestörten Familien-Beziehungen für ein Schulversagen verantwortlich, sondern auch schulische Bedingungen wie Klassensituation, Beziehung zum Lehrer und dessen Persönlichkeitsstruktur oder Konflikte zwischen Schule und Elternhaus (siehe dazu *Laupenmühlen und Portmann*, 1979; *Overbeck* 1978; *Neraal et al.*, 1983).

Im folgenden soll allerdings der Blick überwiegend auf die Familie gelenkt werden. Bestimmte Familien-Interaktionen, zentrale unbewußte Konflikte, die häufig in Familien mit Leistungsstörungen zu finden sind, sollen vorgestellt werden. Zur Illustration der jeweils angeführten Problematik folgt ein Fallbeispiel. Dabei ist es beinahe überflüssig zu erwähnen, daß in der Praxis natürlich selten so idealtypisch ein Problem alleine dominiert. Meist sind die Interaktionen vielschichtiger und durch verschiedene Problembereiche definiert. Oft ist das Leistungsversagen auch nicht das einzige Symptom und kann noch von anderen Verhaltensauffälligkeiten begleitet werden.

2. Die Familie braucht einen Versager

In der familientherapeutischen Literatur wird die symptomneurotische Familie beschrieben (*Richter*, 1972): eine Familie, die eines ihrer Mitglieder zum Symptomträger konstellierte und somit die anderen entlastet. Dieser Symptomträger muß stellvertretend für die anderen deren abgewehrte Anteile, wie z. B. sexuelle Wünsche, Verwahrlosungs- oder kriminelle Impulse ausagieren. *Stierlin* (1975) beschreibt in seiner Terminologie diesen Mechanismus mit Delegation¹.

Besteht das auffällige Verhalten des Symptomträgers im Leistungsversagen, so dient dieser als Projektionsfläche für das verleugnete oder gefürchtete Versagen des anderen. Versagensängste oder tatsächlich eingetretene Mißerfolge bei den Eltern oder Geschwistern können besser ertragen werden, wenn der Symptomträger diese übernimmt. Einer mit schlechten Leistungen wird gebraucht, damit die übrigen Familienmitglieder, im Ver-

¹ Die hier besprochene Problematik könnte dann eine Delegation im Dienste des elterlichen Ichs oder Über-Ichs genannt werden.

gleich dazu, besser abschneiden, sich somit stabilisieren können. Dieser Delegationsmechanismus ist nicht nur in der Familiengruppe, sondern auch in anderen sozialen Bezügen wiederzufinden. So übernehmen z.B. in Schulklassen die schlechten Schüler, die eine falsche Antwort geben, Entlastungsfunktion für den Rest der Klasse. Es ist dann nicht erstaunlich, wenn ein Kind, das schon in der Familie die Rolle hat, dumm, langsam oder tolpatschig zu sein, diese auch leicht für die Klasse übernimmt, zumal wenn es spürt, daß es in dieser Funktion von der Klasse gebraucht wird. Verstärkend für eine solche Rolle kann noch ein Lehrer hinzukommen, der zur Aufrechterhaltung seines eigenen labilen Selbstwertgefühls immer wieder Schüler braucht, die begriffsstutzig sind und Fehler produzieren. Diesen kann er dann Vorwürfe machen und sich ihnen gegenüber stark und allwissend fühlen.

Besonders wenn einige in der primären Bezugsgruppe in ihrem Selbstwertgefühl gestört sind, sich ihren eigenen Fähigkeiten gegenüber unsicher fühlen, muß sich oft einer aus der Familie „opfern“ und offensichtliches Leistungsversagen demonstrieren, um die anderen zu entlasten. In der Literatur wird diese Dynamik speziell für die Vater-Sohn-Beziehung angeführt. *Grunebaum et al.* (1962) beschreiben z.B. in ihrer Studie die Beziehung zwischen Vätern und Söhnen mit Leistungsstörungen als eher auf der Ebene miteinander rivalisierender Geschwister. Die Väter werteten sich selbst ab, kamen sich als Versager vor und fürchteten den Erfolg der Söhne also mehr, als daß sie ihn forcierten. Die Söhne erfüllten diese Erwartungen, in dem sie die Väter nicht überflügelten. *Buxbaum* (1966) schildert ein Fallbeispiel, bei dem eine ähnlich gestaltete Beziehung zwischen Vater und Sohn u.a. zum Leistungsversagen des Sohnes führte. Auch *Ziolko* (1967) erwähnt in seinem Beitrag über „Neurotische Lern- und Arbeitsstörungen bei Studenten“ die Angst vor dem Erfolg in der Auseinandersetzung mit dem Vater, die eine Leistungsminderung bewirke.

Im folgenden ein Beispiel, das, neben der Vater-Sohn-Beziehung, die Familiendynamik insgesamt beleuchten soll, die zum Schulversagen des Sohnes beitrug:

In der Familie H. dominiert der Vater. Als gelernter Facharbeiter hat er es weiter gebracht als seine eigenen Eltern, die zeitweilig im Schaustellergewerbe tätig waren, oft die Arbeitsstelle wechselten. Trotzdem scheint er sich seiner Fähigkeiten nie ganz sicher zu sein. Es fällt auf, daß er ständig etwas aufschneidet und immer wieder von tatsächlichen oder vermeintlichen Erfolgen erzählen muß. Seine Frau unterstützt seine Vorstellung, der Größte und Beste zu sein. Als Waise bei einer älteren Schwester aufgewachsen, ist auch sie in ihrem Selbstwertgefühl sehr verunsichert. Sie getraut sich nicht, eigene Forderungen zu stellen und hat immer das Gefühl, anderen dankbar sein zu müssen; der Schwester, daß diese sie aufgenommen hat, dem Mann, daß er sie geheiratet hat.

Als jetzt der Sohn Kurt geboren wurde, war dies für die Mutter eine Möglichkeit, jemanden noch Hilfloseren und Schwächeren als sie selbst sich vorkam zu versorgen. Kurt sollte für sie klein und abhängig bleiben. Der Vater fürchtete in Kurt den potentiellen Rivalen, der seine Größe ankratzen könnte. Als Kurt in der Schule starke Lernschwierigkeiten entwickelte, blieb das Familiensystem erhalten. Die Mutter konnte Kurt durch Haus-

aufgabenhilfe und überfürsorgliche Betreuung der Schulangelegenheiten noch mehr an sich binden, der Vater fühlte sich weiterhin gegenüber seinem „dummen“ Sohn überlegen. Die folgende Gesprächssequenz verdeutlicht die Familiendynamik: dem Vater fällt der Name eines Urlaubsortes, von dem er erzählen will, nicht ein (was für ihn schon eine schlimme Unfähigkeit darstellt). Die Mutter springt ein, indem sie bewundernd von den sportlichen Leistungen des Vaters in diesem Urlaub berichtet. Kurz darauf verwickelt der Vater Kurt in ein Gespräch über den gerade durchgenommenen Erdkundestoff, worüber dieser natürlich nichts mehr weiß. Der Vater lehnt sich zufrieden zurück. In einer langjährigen Familientherapie wurde vorrangig die jeweilige Selbstwertproblematik der Eltern behandelt. Es konnte erreicht werden, daß der Vater besser zu eigenen Fehlern und Unfähigkeiten stand und diese nicht mehr an seinem Sohn abzuhandeln brauchte. Kurt gelangen langsam auch bessere Leistungen. Die Mutter verstand sich mit der Zeit mehr als eigenständiges Wesen und sah ihren Lebenszweck nicht mehr nur darin, Mann und Sohn zu dienen.

3. Lernfortschritte würden die Symbiose gefährden

Als Grundlage für die Genese schwerer intellektueller Entwicklungsrückstände wird in der Literatur häufig eine spezifische Mutter-Kind-Interaktion angeführt, nämlich die symbiotische Mutter-Kind-Beziehung. Die Loslösung aus der Symbiose ist bei Kindern mit Lernstörungen oft nicht geglückt. Entwicklungsschritte wurden in der Symbiose- oder Loslösungs- und Individuationsphase (*Mahler, 1975*) gestört. Besonders *Buxbaum* (1966) hat die von ihr beschriebene „allumfassende Lernstörung“ auf eine enge Bindung an die Mutter in Form einer teilweise symbiotischen Beziehung zurückgeführt. Diese Kinder können nicht unabhängig von der Mutter funktionieren, kennen nicht ihre Fähigkeiten und Grenzen und sind in der Realitätsorientierung gestört. Die Entwicklung zur Selbständigkeit wurde soweit gehemmt, daß auch selbständiges Denken und Lernen nicht möglich ist.

Hellmann (1954) berichtet von vier Kindern mit schweren Lernhemmungen bis hin zur Pseudodebilität, bei denen die Mütter übereinstimmend folgende Merkmale aufwiesen: eine sehr enge Bindung an das Kind („like a part of herself“); intensive Furcht, diese intime Beziehung zu verlieren und weitreichende Realitätsverleugnungen und Verkehrung der Affekte ins Gegenteil. In den Beispielen von *Mahler-Schoenberger* (1942) wird auch ein Nicht-entlassen-wollen aus der Symbiose der Grund für die Lernstörung gewesen sein. So war die Mutter in dem einen Fallbeispiel von ihrem Mann verlassen worden und brauchte den Sohn „as a castrated innocent fool whom she might never lose to another woman“ (S. 160). In einem anderen Fall war die Mutter Witwe und brauchte auch den engen, stark libidinös gefärbten Kontakt zu ihrer jüngsten Tochter als Substitut für eine Partnerbeziehung.

Bisher wurde von den Autoren lediglich die Mutter-Kind-Beziehung und Persönlichkeitsmerkmale der Mutter erwähnt. Hinweise zum Vater gibt *Paulsen* (1977). Neben Merkmalen der Mütter lerngestörter Kinder wie: traumatisierende eigene Kindheitserfahrungen, die zu

starken Trennungsängsten führten; narzißtische Kränkbarkeit als Folge schwerwiegender oraler Versagungen und feindseliger Beziehung zur eigenen Mutter, erwähnt sie noch die Wahl eines eher passiv-ängstlichen Ehemannes. Damit könnten Vermutungen darüber angestellt werden, daß die beschriebene symbiotische Mutter-Kind-Beziehung am besten in eher angstneurotischen Familien gedeihen kann. Bei dieser Familienstruktur neigen alle Familienmitglieder dazu, sich ängstlich aneinanderzuklammern und sich vor angstausslösenden Reizen der Außenwelt abzuschirmen (Richter, 1972).

Die Familie M., bestehend aus den Eltern, der Tochter Astrid und der Großmutter (Frau M.'s Mutter) lebt zurückgezogen in einem kleinen Dorf. Frau M. leidet an Epilepsie, die zwar medikamentös gut eingestellt ist, was aber bei ihr das Gefühl verstärkt, minderwertig und ungeliebt zu sein. Besonders gegenüber der sozial aufgeschlosseneren, in einer weiter entfernt liegenden Großstadt lebenden Schwester fühlt sie sich seit jeher zurückgesetzt. Zur Mutter besteht eine stark ambivalente Beziehung. Einerseits haßt sie diese wegen der Bevorzugung der Schwester, was aber nicht angesprochen werden darf, weil sie von der realitätstüchtigeren Mutter auch abhängig ist. Herr M. ist schüchtern, raucht und trinkt nicht, gilt als fleißiger Arbeiter. Seine häufigen Überstunden haben wohl auch den Sinn, dem Frauenhaushalt zu entfliehen. Frau M.'s Lebensinhalt ist Astrid, mit der sie sich identifiziert, für die sie denkt, fühlt, handelt und spricht. Kontakte zu Gleichaltrigen wurden von klein auf unterbunden, aus Angst vor ansteckenden Krankheiten oder vor schlechtem Einfluß. Als Astrid in die Schule kommt, kann sie sich noch nicht alleine anziehen. Astrid hat, alleingelassen in der Schule, von Anfang an Schwierigkeiten. Sie fehlt auch häufig wegen Krankheit. Obwohl Frau M. die Schwierigkeiten nicht sehen will, ängstlich Elternabende oder vom Klassenlehrer angebotene Gespräche meidet, stimmt sie einer Wiederholung des ersten Schuljahres zu. Astrid habe schließlich wegen ihrer Krankheiten viel versäumt². Als auch im Wiederholungsjahr keine Besserung eintritt und die Schule eine Sonderschulprüfung erwägt, reagiert Frau M. panisch. Sie beschimpft den Klassenlehrer, wirft diesem vor, andere Schüler vorzuziehen (wie in ihren Augen früher die Schwester), behauptet, alle hätten es auf ihr Kind abgesehen, droht sogar, sich und Astrid umzubringen. Bei Vermittlungsversuchen der Schulpsychologin öffnet sie nicht die Tür oder hängt den Hörer ein. Erst durch Druck von äußerer Autorität – ein ehemaliger Lehrer von Frau M., zu dem sie Vertrauen hatte, intervenierte – gab sie ihre Zustimmung zu einer Sonderschuleinweisung. So konnte jedenfalls eine für Astrid im Moment angemessenere Lernsituation erreicht werden, an der Familiendynamik änderte sich vorerst nichts.

4. Sozialer Aufstieg als Problem

Eine Variante aus den beiden zuvor genannten häufig vorkommenden Familien-Interaktionen bei Lernstörungen, ein Familienmitglied wird zum Versager organisiert und die symbiotische Mutter-Kind-Beziehung, soll im folgenden Abschnitt beschrieben werden. In einigen Familien repräsentiert ein Schulerfolg der Kinder, und damit eventuell ein besserer Schulabschluß als der, den die Eltern erreichen konnten, auf der unbewußten Ebene eine Gefahr. Bewußt werden selbstverständlich gute

² Durch eine Rückversetzung wird wahrscheinlich auch ihr unbewußter Wunsch unterstützt, daß Astrid klein bleiben soll.

Schulleistungen erwartet, welche Eltern wollten dies nicht. Aber der damit verbundene weitere Schulabschluß bedeutet in einigen Familien Entfremdung, eine vermehrte soziale Distanz zwischen Eltern und Kindern. Dies wird gefürchtet. Besonders von Eltern, die eher symbiotisch mit ihren Kindern verclinch sind, die Selbstständigkeit und Autonomie schlecht aushalten können. Und solche Eltern, die sich selbst als Versager vorkommen, verunsichert der Schulerfolg der Kinder. Sie können daher nicht fördernd und stützend auf die Erfolge der Kinder reagieren, sondern sind eigentlich neidisch und versuchen unbewußt, die guten Leistungen zu sabotieren. Auf diese Problematik trifft man oft in ländlichen Regionen. Wenn seit Generationen der Hof weitervererbt wurde, wird ein Auseinanderbrechen der Familie gefürchtet, wenn durch einen besseren Schulabschluß die Möglichkeit besteht, auch andere Berufe zu ergreifen. Eventuell liegt hier ein psychologischer Grund für die Abneigung gegenüber Gesamtschulen. Sie könnten für Eltern unerwünscht sein, für die ein – nachweislich auf Gesamtschulen eher möglicher höherer Schulabschluß – eine Entfremdung und Entfernung von ihren Kindern bedeutet.

Die 16jährige Sylvia D. besucht die Gesamtschule, bisher mit gutem Erfolg. Sie wurde von der Klassenkonferenz für die gymnasiale Oberstufe vorgeschlagen. Seitdem beteiligt sie sich weniger am Unterricht und wirkt unaufmerksam. Insgesamt sinken ihre Leistungen. Sylvia ist die jüngste von drei Geschwistern. Der älteste Bruder studiert in einer entfernten Großstadt, der zweite Bruder besucht eine Technische Fachschule. Herr D. arbeitet als Postangestellter, Frau D. ist Hausfrau. Sie war eine gute Schülerin und hätte gerne einen qualifizierten Beruf gelernt, mußte aber von der Schule abgehen, um Geld zu verdienen. Beide Eltern sind um die Kinder sehr besorgt und legen Wert auf ein harmonisches Familienleben. Neuerungen, wie es das Gesamtschul-System darstellt, stehen sie skeptisch gegenüber. Sylvia steht jetzt in dem Konflikt, mit dem weiteren Schulbesuch etwas zu erreichen, was der Mutter nicht vergönnt war und worauf diese eifersüchtig werden könnte. In der Beziehung zum Vater fürchtet sie eine Entfremdung, dieser hängt besonders an seiner einzigen Tochter. Jetzt schon, wenn der ältere Bruder in den Semesterferien nach Hause kommt und von seiner Wohngemeinschaft erzählt oder Fremdwörter gebraucht, gibt es Spannungen und Mißverständnisse. Der Familienfrieden erscheint gefährdet.

Die Eltern erklären sich nicht zu gemeinsamen Familiengesprächen bereit, sind aber auch nicht so anklammernd, Sylvia Beratungsgespräche zu verbieten. So kann mit Sylvia alleine gearbeitet werden, daß ihre schulische Weiterentwicklung nicht unbedingt ein Bruch mit den Eltern bedeuten muß.

5. Ein Familiengeheimnis blockiert das Lernen

Ein Phänomen, das häufig beobachtet werden kann, das aber in der Literatur kaum beschrieben wird, ist die lernhemmende Wirkung eines Familiengeheimnisses. In einigen Familien, in denen ein bestimmter Sachverhalt, sei es eine außereheliche Beziehung, ein kriminelles Delikt eines Familienmitgliedes oder die Wahrheit über den leiblichen Vater verborgen bleiben soll, wachsen die Kinder in einem Klima auf, das Nachfragen, Nachforschen

und das Kombinieren von erhaltenen Informationen verbietet. Gespräche unter Erwachsenen werden abrupt abgebrochen, wenn die Kinder eintreten. Auf bestimmte Fragen kommen Antworten wie: das verstehst du noch nicht, dazu bist du zu dumm, zu klein o.ä. Es werden Signale ausgesendet, die von den Kindern als ein „Halt! Mehr Wissen könnte gefährlich werden“ interpretiert werden. Aus Loyalitätsgründen den Eltern gegenüber kann das familiäre Denk- und Frageverbot so weit gehen, daß auch in der Schule das Aneignen von Wissen verboten erscheint und blockiert wird.

In früheren Schriften zur psychoanalytischen Pädagogik wird dieser Mechanismus, allerdings eingeschränkt auf das Verbot der infantilen Sexualneugier, beschrieben (Freud, 1908, *Federn*, 1930, *Bornstein*, 1930, *Mahler-Schoenberger*, 1942). Fallbeispiele werden angeführt, in denen das sexuelle Interesse zu angstvollen Entdeckungen führte, oder der Wissensdrang selbst wurde als etwas Strafwürdiges, Böses empfunden. Eine Störung der intellektuellen Leistungsfähigkeit war die Folge. *Landauer* (1929) unternimmt eine interessante sprachanalytische Untersuchung des Wortes „dumm“. Als Wurzel stellt er die Bedeutung „Sinnesabblendung“ fest. Die „Sinnespforten“ der Dummen seien gesperrt für unliebsame und verbotene Wahrnehmungen.

Die in dem folgenden Fallbeispiel geschilderte Familie F. zeigt eine Fülle von Problemen und auffälligen Symptomen, nicht nur bei einem Kind. Die Schilderung beschränkt sich hier auf den 6jährigen Alexander.

Alexander kann sich keine Buchstaben oder Zahlen merken. Sonst macht er einen aufgeweckten Eindruck, denkt und arbeitet z. B. in Sachkunde gut mit. Die Beobachtungen der Klassenlehrerin konnten durch einen sprachfreien Intelligenztest, in dem Alexander sogar überdurchschnittlich gut abschnitt, bestätigt werden. Alexander ist der älteste von drei Jungen aus der dritten Ehe der Mutter. Aus den beiden anderen Ehen leben noch zwei Kinder mit im Haushalt. Die Familienatmosphäre ist gespannt. Es gibt ständig finanzielle Probleme und Streit zwischen den Eltern. Dies nicht zuletzt deswegen, weil Herr F. eine Haftstrafe verbüßt, aber als Freigänger tagsüber arbeiten kann. Diese Tatsache dürfen die Kinder nicht wissen. Ihnen wird vorgegeben, der Vater fahre nachts Taxi. Der im Grunde unsichere und narzißtisch leicht kränkbare Vater fürchtet einen Autoritätsverlust bei seinen Kindern, wußten sie die Wahrheit. Gerade zu Alexander hat er eine besondere Beziehung. Herr F. dachte nämlich, zeugungsunfähig zu sein und war maßlos stolz auf diesen ersten Sohn. Auch Alexander verehrt seinen Vater. Wahrscheinlich ahnt Alexander das Familiengeheimnis (einmal habe er geäußert, daß der Vater nachts gar nicht Taxi fahre, sondern vielleicht eine Freundin habe). Vor der vollen Wahrheit und damit Ent-Idealisierung des Vaters hat er aber unbewußt Angst und sperrt sich gegen neue Informationen oder vergißt diese schnell wieder. In einer Familienbetreuung vor Ort und durch Kooperation mit dem Jugendamt konnten einige der zahlreichen Probleme dieser Familie angegangen werden. Die narzißtische Problematik des Vaters wurde in therapeutischen Gesprächen mit den Eltern ansatzweise bearbeitet. Sein „Geheimnis“ wollte er jedoch nicht vor den Kindern preisgeben, zumal seine Entlassung in Kürze anstand³.

6. Schulversagen als Ausdruck von Aggression

Häufig trifft man auf Familien, in denen aggressive Regungen verpönt sind, unterdrückt werden und nicht offen ausgetragen werden dürfen. Oft sind dies Familien aus einer sozial besser gestellten, „bürgerlichen“ Schicht. In solchen Familien kann ein Schulversagen in den Dienst der Aggression gestellt werden. Durch das Versagen wird indirekt eine Aggression gegen die Eltern ausgedrückt, da andere Ausdrucksformen zu gefährlich erscheinen. Auch werden Eltern aus dieser mehr leistungsorientierten Schicht durch schlechte Noten besonders getroffen. „Schulversagen ist damit oft ein unbewußter, aus der Hilflosigkeit des Kindes erwachsender Versuch, Wut und Rache verschleiert zum Ausdruck zu bringen“ (*Leber* 1976, S.123).

Gleichzeitig hat dieser Mechanismus auch die Funktion der Selbstbestrafung. Die schlechte Note, die unbewußt aus einer Aggression entsteht, bestraft nicht nur die Eltern, sondern auch das Kind.

Auch in der älteren psychoanalytischen Literatur zu Lernstörungen wird dieses Thema behandelt. So zitiert *Bergler* (1932) in seiner Arbeit „Zur Problematik der Pseudodebilität“ einen Patienten, der meinte: „ich habe oft in der Schule geschwiegen, obwohl ich die Antwort gewußt habe, damit die Mutter sich giftet“ (S.532).

Ein Mädchen in den Fallbeispielen von *Buxbaum* (1930) äußert verärgert und trotzig auf Grund der Einschränkungen durch die Mutter: „... wenn ich kein Vergnügen habe, soll sie auch keines haben“ und bestraft die sehr ehrgeizige Mutter mit schlechten Schulleistungen. Ähnliche Beispiele werden von *Schmiedeberg* (1930) und *Zulliger* (1972 a, b) beschrieben.

Andreas Z. besucht die 9.Klasse eines Gymnasiums. Er hat bereits zwei Klassen wiederholt. Seine Leistungen sind jetzt wieder so schwach, daß die Versetzung fraglich erscheint. Andreas ist klein und schwächling, weswegen er oft von Mitschülern gehänselt wird. Seinen Ärger darüber zeigt er aber nicht offen, sondern stichelt „hintenherum“. Andreas ist das einzige Kind von schon relativ alten Eltern. Der Vater ist Beamter, eher zwanghaft strukturiert, d.h. er hat seine Affekte stark unter Kontrolle. Die Mutter zeigt sich fürsorglich-ängstlich. Im Haushalt leben noch die Eltern der Mutter und eine auch schon ältere Tante. Die Familienatmosphäre wird daher geprägt durch Ruhe, Betulichkeit und Rücksichtnahme. Dazu kommt ein hoher Bildungsanspruch. Die Pop-Musik, die Andreas gerne hören würde, ist verpönt. Nur klassische Musik wird gebilligt. Und äußert Andreas seinen Unmut, so wird ihm mit Zitaten von Schiller oder Shakespeare geantwortet. In diesem Klima kann Andreas mit seinen, durch die Demütigungen in der Schule und die einengende Erziehung sicherlich vorhandenen Aggressionen nicht ankommen, er kann sie nur in seinem Schulversagen ausdrücken. Damit trifft er die bildungsbetonten Eltern an einem besonders wunden Punkt.

In mehreren Familiengesprächen konnten die Hintergründe für Andreas' Leistungsversagen angesprochen werden. Intellektuell sahen die Eltern die Problematik sogar ein. Wieweit dies auch Auswirkungen auf ihr Verhalten hatte, entzog sich einer Überprüfung, da Andreas auf eine andere Schule umgemeldet wurde.

z.B. das Verschweigen des leiblichen Vaters. Der Anschaulichkeit halber wurde allerdings dieses Beispiel gewählt.

³ Häufiger ist ein Familiengeheimnis, das über einen längeren Zeitraum besteht, die Ursache der „Sinnesabblendung“, wie

7. Familiäre Größenphantasien verbieten Lernschritte

Betrachtet man Lernstörungen aus individueller Sicht, so werden diese auch als Begleiterscheinung einer narzißtischen Störung interpretiert. Bei vielen Leistungsver-sagern kann ein instabiles narzißtisches Regulationssystem diagnostiziert werden. Leistungssituationen sind dann gefährlich, weil sie das Risiko eines Mißerfolges in sich bergen, was von einem gefährdeten narzißtischen Gleichgewicht nicht aufgefangen werden kann, sondern eine immense Kränkung bedeutet. Ist jetzt der bevorzugte Abwehrmechanismus, um eine solche Kränkung zu verkraften das Idealisieren, d.h. das Flüchten in Allmachthphantasien, so werden Lernsituationen immer schwieriger. Etwas Lernen, sich Wissen aneignen bedeutet dann ein Verzicht auf die Illusion, eigentlich schon allwissend und großartig zu sein. Mit einer Überprüfung des Gelernten wird sich der Gefahr ausgesetzt, mit seinen Größenphantasien Schiffbruch zu erleiden.

Ausführlich geht *Lüders* (1967) auf diese, sich auf dem Hintergrund einer narzißtischen Störung entwickelnden Lernstörung ein und beschreibt plastisch, wie die Angst vor einer Blamage das Lernverhalten blockiert. Weitere Autoren, die sich mit der genannten Problematik beschäftigen sind *Heigl* (1969), *Klein* (1949), *Buxbaum* (1966), *Coolidge et al.* (1960), *Leventhal* und *Sills* (1964) und *Ziolko* (1967).

Auch bei dem neuerlich viel diskutierten, von *Ziehe* (1975) kreierten „Neuen Sozialisationstyp“, der durch eine narzißtische Persönlichkeitsstruktur gekennzeichnet ist, wird als charakteristisch ein Vermeidungsverhalten beschrieben. Dieses Vermeidungsverhalten, das in der Schule zu Leistungsverweigerung führen kann, wird mit Allmachtsphantasien begründet, welche in der Realität möglicherweise nicht eingelöst werden (vgl. *Fertsch-Röver-Berger*, 1983).

Die Familien-Interaktionen im Hintergrund einer narzißtischen Störung werden in der Literatur als unemphatische Mutter-Kind-Beziehung beschrieben (*Paulsen* 1977, *Mahler* 1975). Entweder wird das Kind von der Mutter als Teil ihres eigenen unselbständigen oder fragmentierten Selbst begriffen und soll eine Lücke ihrer Persönlichkeit füllen, oder es besteht eine weitgehende Kontaktverweigerung von seiten der Mutter. Die beschriebene Lernstörung als Begleiterscheinung einer narzißtischen Störung entwickelt sich vermutlich dann, wenn Lernen und Leisten einen bestimmten Stellenwert in der Familie innehaben. *Sperling et al.* (1982) beschreiben ein solches familiales Interaktionsmuster: „sie (die Lernstörung) folgen in familientherapeutischer Sichtweise einem geheimen, unbewußten Grundkonsens der Primärgruppe, der, stark verkürzt, unter dem Motto steht: Wir haben es nicht nötig, uns zu unterwerfen, weil wir intelligent sind“ (S.132). Kinder aus solchen Familien stehen unter dem Druck, auch wieder so erfolgreich und großartig zu sein, wie es die Vorfahren gewesen seien. Möglichst von Anfang an und ohne sich große Mühe geben zu müssen, sollten Schulerfolge vorliegen, denn sonst wäre die Großartigkeit der Familie in Frage gestellt.

Im 3. Schuljahr machen sich bei Daniel J. Lernschwierigkeiten bemerkbar. Im Unterricht träumt er, Hausaufgaben und Lernmaterial vergißt er oft. Wird ein neues Stoffgebiet durchgenommen, behauptet er großspurig, das sei doch „babyleicht“, verliert aber bald die Lust am Arbeiten. Es gibt noch einen drei Jahre jüngeren Bruder. Herr J. hat sich aus relativ kleinen Verhältnissen hochgearbeitet, ist jetzt Besitzer einer größeren Ladenkette. Seine Frau hilft im Büro mit. Beide Eltern sind ständig darum bemüht, eine glänzende Fassade aufrechtzuerhalten, so sind sie z. B. auffallend modisch gekleidet. Die Kinder scheinen lediglich als Repräsentationsobjekte zu fungieren.

Daniel steht jetzt unter dem Druck, genauso clever wie der Vater zu sein und es in möglichst kurzer Zeit zu etwas zu bringen. Als dies nicht eintritt, entwickelt er die beschriebenen Mechanismen der Leistungsverweigerung. Die Eltern zeigen sich einer Beratung nicht zugänglich. Der neue Lehrer wird für das Schulversagen verantwortlich gemacht. Schließlich kommentiert der Vater: „auch wenn Daniel Sonderschüler werden sollte, hat er immer noch genügend Geld, um später andere für sich arbeiten zu lassen“.

8. Durch sexuelle Phantasien hervorgerufene Lernstörungen

Abschließend sei noch ein Erklärungssatz genannt, der vorwiegend in früheren psychoanalytischen Schriften zu finden ist. (Unter Abschnitt 4 „Familiengeheimnis“ wurde bereits darauf eingegangen.) Entsprechend der damaligen Sichtweise ist der Ansatz individuumszentriert. Bestimmte sexuelle Phantasien und innerpsychische Konflikte des Kindes sind der Auslöser für die Lernstörung, die Rolle der Eltern oder die anderer Familienmitglieder ist dabei peripher. Folgerichtig wird dann auch das Kind alleine behandelt. Oft können die geschilderten Probleme aber auch unter familiendynamischen Gesichtspunkten betrachtet werden.

Viele Autoren folgen der Hypothese *Freuds* (1908), daß durch ein Verbot der infantilen Sexualneugier die neurotische Denkhemmung entsteht. In „Über infantile Sexualtheorien“ (1908) beschreibt er die Phantasien und Vorstellungen zum Problem des Woher-kommen-die-Kinder und meint: „dieses Grübeln und Zweifeln wird aber vorbildlich und für alle spätere Denkarbeit an Problemen, und der erste Mißerfolg wirkt sich für alle Zeiten lähmend fort“.

Mit dem Fragen und Forschen wird Kastration phantasiert. Um diese zu vermeiden, werden die mit dem Fragen verbundenen Ich-Funktionen, die für das Lernen relevant wären, eingestellt. Ein Fallbeispiel von *Mahler-Schoenberger* (1942) sei herausgegriffen, bei dem auch die Rolle der Eltern deutlich wird. Sie behandelte einen Jungen wegen schwerer intellektueller Ausfälle. Auf seine neugierigen Fragen nach den Sexualorganen hatte dieser bisher von seinen Eltern die stereotype Antwort bekommen, daß er noch zu klein sei und sich solche Fragen nicht gehörten. Dazu kam, daß der sehr triebfeindliche Vater seinen Sohn nicht in die, in seinen Augen sündenbeladene Stadt in die Schule schicken wollte. Als der Vater starb und der Junge doch in die Stadt-Schule gehen mußte, gehorchte er weiterhin dem Vater, indem er dort nichts lernte.

Weiterhin werden häufig Phantasien, die um ödipale Konflikte kreisen, als auslösend für ein Leistungsver-sagen angesehen. Die für die ödipale Phase charakteristischen sexuellen Wünsche des Kindes an den gegengeschlechtlichen Elternteil führten zu Kastrationsangst und Schuldgefühlen. Das Leistungsver-sagen verhindert dann zum einen, noch mehr Schuld auf sich zu laden, da mit der intellektuellen Weiterentwicklung auch ein Näher-rücken an die Erfüllung der inzestuösen Wünsche phan-tasiert wird; zum anderen fungiert das Leistungsver-sagen als eine Art Selbstbestrafung für diese verbotenen Wün-sche. Das folgende Beispiel illustriert mehr den zuletzt genannten Aspekt.

Der 6jährige Holger N. macht im ersten Schuljahr keine Lernfortschritte. Er verhält sich schüchtern und gehemmt. Etwa zur Zeit des Schuleintritts hatte sich Herr N. von Frau und Sohn getrennt. Frau N., die schon immer eine enge Beziehung zu Holger hatte, klammert sich jetzt noch mehr an ihn, nennt ihn „meinen kleinen Mann“. Sie vermittelt Holger außerdem, daß der Vater aus Verärgerung die Familie verlassen habe. Für das Unbewußte von Holger scheint dies zu bedeuten, den Rivalen aus dem Weg geschlagen zu haben, der aber weiterhin erzürnt ist und gefährlich bleibt. Holgers Lernhemmungen können jetzt als eine Art Toter-Mann-Stellung interpretiert werden, die ver-hindern soll, den Vater noch mehr zu reizen.

In Beratungsgesprächen mit der Mutter kann erreicht wer-den, daß beide Eltern sich nochmals über die Trennung ausein-andersetzen und damit auch Holger ermöglichen, die Trennung besser zu verarbeiten.

Mit den vorliegenden Ausführungen sollte der Ansatz der psychoanalytischen Familientherapie zur Erklärung von Lernstörungen vorgestellt werden. Sicher sind noch andere theoretische Erklärungsmodelle denkbar. Auch wurde der Schwerpunkt für Entstehung des Leistungs-versagens und der Ansatzpunkt zur Veränderung bewußt auf die Familien-Interaktionen gelegt. Bei Berücksichti-gung des psychosozialen Umfeldes sind aber genauso gut die Klasse, der Lehrer oder die Institution Schule Aus-gangsort von Entstehung und Veränderung von Lernstö-rungen.

Summary

Family and Learning-disorders

On the background of the theory of psychoanalytical family therapy, certain family interactions and central unconscious conflicts are demonstrated which are often to be found in families with children deranged in their learning process; such as the mechanism of the projec-tion of failure on a symptom carrier, the symbiotic mother-child-relationship, the learning impediment ef-fect of a family secret, the failure in school as shown in expressions of aggression, the narcissistic components of a learning-disorder and the role of forbidden sexual fan-tasies. In each case an example illustrates the dynamic and the beginning of change.

Literatur

- Bergler, E. (1932): Zur Problematik der Pseudodebilität. In: Int. Zschr. für Psychoanalyse, 18, 528–538. — Bornstein, B. (1930): Beziehung zwischen Sexual- und Intellektentwicklung. In: Zschr. f. Psychoanalytische Päd. 4, 446–454. — Buxbaum, E. (1930): Über schwierige, insbesondere faule Schüler. In: Zschr. f. Psychoanal. Päd., 4, 461–466. — Buxbaum, E. (1966): Die Rolle der Eltern in der Ätiologie der Lernstörungen. In: Psyche, 20, 161–187. — Coolidge, J. C. et al. (1960): School phobia in adolescence: a manifestation of severe character disturbance. In: Am. J. Orthopsychiatry, 30, 599. — Federn, P. (1930): Psychoanalytische Auffassung der „intellektuellen Hemmung“. In: Zschr. f. Psychoanal. Päd., 4, 393–408. — Fertsch-Röver-Berger, C. (1983): Narzißtische Kränkbarkeit und Leistungsverweigerung. Gießen, Unveröff. Diss. — Freud, S. (1908): Über infantile Sexualtheorien (1908). In: Freud, S.: Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Frankfurt/Main 1961. — Grunebaum, M. G. et al. (1962): Fathers of sons with primary neurotic learning inhibitions. In: Am. J. of Orthopsychiatry, 32, 462–472. — Heigl, F. (1969): Zur psychodynamik der Lernstörungen. In: Zschr. f. Psychosom. Med. 15, 239–251. — Hellmann, I. (1954): Some observations on mothers of children with intellectual inhibitions. In: Psychoanalytic Study of the Child 9, 259–273. — Klein, E. (1949): Psychoanalytic aspects of school problems. In: Psychoanalytic Study of the Child 3/4, 369–390. Übersetzt in: Fürstenau, P. (Hrsg.): Der psychoanalytische Beitrag zu den Erziehungswissenschaften. Darmstadt 1974. — Landauer, K. (1929): Zur psychoanalytischen Genese der Dummheit. In: Psyche 1970, 24, 463–484, auch in: Zschr. f. Sexualwiss. und Sexualpolitik. — Laupenmühl-D., Portmann R. (1979): Institutionsbezogene Beratung. In: Hess. Kultusminister (Hrsg.): 25 Jahre Schulpsychologischer Dienst in Hessen. Wetzlar. — Leber A. (1976): Rückzug oder Rache. In: Jahrbuch der Psychoanalyse, Band 9, Bern. — Leventhal Th., Sills M. (1964): Self-image in school-phobia. In: Am. J. of Orthopsychiatry 34, 685–695. — Lidz Th. (1976): Skizze einer Theorie der schizophrenen Störung. In: Familiendynamik 2, 90–112. — Lüders W. (1967): Lern- und Leistungsstörungen. In: Psyche 21, 915–938. — Mahler M. S. (1975): Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation. In: Psyche 29, 609–625. — Mahler-Schoenberger M. (1942): Pseudoimbecility: a magic cap of invisibility. In: Psychoanalytic Quarterly 149–164. — Neeral T., Fertsch-Röver-Berger C., Peh D. (1983): Schulpsychologische Beratung im Interaktionsfeld Familie–Schule. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 30, 299–309. — Overbeck A. (1978): Kind–Familie–Schule. Die Eingliederung des psychosozialen Krankheitskonzeptes in pädagogische und therapeutische Theorie und Praxis. In: psychosozial 64–89. — Paulsen S. (1977): Lernstörungen bei Kindern. Frankfurt/Main. — Richter H.-E. (1972): Patient Familie. Reinbek. — Schmiedeburg M. (1930): Intellektuelle Hemmung und Aggression. In: Zschr. f. Psychoanal. Päd. 4, 467–477. — Sperling et al. (1982): Die Mehrgenerationen-Familientherapie. Göttingen. — Stierlin H. (1975): Eltern und Kinder im Prozeß der Ablösung. Frankfurt/Main. — Stierlin H. (1982): Überlegungen zur Entstehung schizophrener Störungen. In: Delegation und Familie. Frankfurt/Main. — Wirsching M., Stierlin H. (1982): Krankheit und Familie. Stuttgart. — Wynne L. C. (1982): Die Familien Schizophrener. In: Familiendynamik 4, 333–350. — Ziehe Th. (1975): Pubertät und Narzißmus. Frankfurt/Main. — Ziolkow H. U. (1967): Neurotische Lern- und Arbeitsstörungen bei Studenten. In: Zschr. f. Psychotherapie u. Med. Psychol. 17, 178–186. — Zulliger H. (1972a): Die Pubertät der Mädchen. Bern. — Zulliger H. (1972b): Über Lernstörungen bei normalen Kindern. In: Das normale Kind in der Entwicklung. Bern.

Bergler, E. (1932): Zur Problematik der Pseudodebilität. In: Int. Zschr. für Psychoanalyse, 18, 528–538. — Bornstein, B.

Anschr. d. Verf.: Dr. phil. Dipl.-Psych. Cordelia Fertsch-Röver-Berger, Altkönigstr. 11, 6000 Frankfurt/M. 1.